

Philippe Meirieu



# PÉDAGOGIE

**Des lieux communs  
aux concepts clés**

Le **café pédagogique**  
Toute l'actualité pédagogique sur internet.

**esf**  
EDITEUR



Philippe Meirieu

Pédagogie :  
des lieux communs  
aux concepts clés

---

Composition : Myriam Dutheil

© ESF éditeur, 2013  
SAS Cognitia  
20, rue d'Athènes  
75009 Paris

2<sup>e</sup> édition 2017

[www.esf-scienceshumaines.fr](http://www.esf-scienceshumaines.fr)



ISBN : 978-2-7101-3240-0

Le Code de la propriété intellectuelle n'autorisant, aux termes de l'article L. 122-5, 2<sup>e</sup> et 3<sup>e</sup> a, d'une part, que les « copies ou reproductions strictement réservées à l'usage privé du copiste et non destinées à une utilisation collective » et, d'autre part, que les analyses et les courtes citations dans un but d'exemple et d'illustration, « toute représentation ou reproduction intégrale, ou partielle, faite sans le consentement de l'auteur ou ses ayants droit, ou ayants cause, est illicite » (art. L. 122-4). Cette représentation ou reproduction, par quelque procédé que ce soit, constituerait donc une contrefaçon sanctionnée par les articles L. 335-2 et suivants du Code de la propriété intellectuelle.

# Sommaire

---

## Introduction

« La pédagogie est un sport de combat » ..... 5

### 1. Les méthodes actives : du bricolage à l'opération mentale

« La méthode active » : travailler en classe ! ..... 11

« L'école active » : une société en miniature ..... 16

« La pédagogie active » : être actif pour apprendre... ..... 20

« Faire agir pour faire apprendre », oui... mais comment ? ..... 23

### 2. La motivation : de l'attentisme à l'exigence

Sortir du cercle vicieux : échec/démotivation ..... 34

Attendre l'émergence du désir d'apprendre : une impasse ! ..... 39

Détourner un désir existant : le risque de la démagogie ..... 46

Susciter le désir d'apprendre : vers une pédagogie de la culture ..... 50

« Susciter le désir d'apprendre »... oui, mais comment ? ..... 54

### 3. L'individualisation : de « l'école sur mesure » à la pédagogie différenciée

« L'école sur mesure » ou « se mesurer à l'école » ? ..... 64

L'individualisation en question(s) ..... 68

De la gestion technocratique des différences

à la pédagogie différenciée ..... 75

Différencier la pédagogie, oui... mais comment ? ..... 85

### 4. Le respect de l'enfant : de l'expression spontanée à l'élaboration des belles contraintes

Entre le postulat de « l'enfant créateur »

et le culte des préalables ..... 96

Au-delà de l'opposition entre « pédagogie de la spontanéité »

et « pédagogie des préalables » :

« Tout faire en ne faisant rien » ..... 100

Articuler « droit à l'expression »

et « devoir d'éducation » dans un même acte ..... 106

Rendre possible la pensée, oui... mais comment ? ..... 114

**5. L'éducation à la liberté : de l'abstention éducative****à l'imputation**

Le dilemme : entre déterminisme et libre arbitre .....	126
Anticiper l'enfant comme sujet : un impératif .....	128
Respecter l'enfance et comprendre l'enfant : une nécessité .....	132
Permettre l'émergence du sujet et former à la liberté .....	134
« Former à la liberté », oui... mais comment ? .....	137

**Conclusion**

<b>La pédagogie n'est pas un luxe</b> .....	151
---	-----

**Annexe**

<b>Richesses et limites du modèle médical en éducation</b> .....	161
--	-----

Une hypothèse à explorer .....	162
La métaphore médicale comme obstacle épistémologique .....	164
Les dérives du modèle médical .....	167
La rupture épistémologique et le « moment Makarenko » .....	169
Et l'individualisation dans tout ça ? .....	172

<b>Index des pédagogues cités</b> .....	177
---	-----

# Introduction

---

## « La pédagogie est un sport de combat<sup>1</sup> »

**M**algré quelques accalmies médiatiques où leurs adversaires semblent un peu s'essouffler, les pédagogues ont toujours le sentiment d'être « au front ». Et ils le sont, en effet, en permanence.

Ils le sont, avant tout, parce qu'ils doivent rappeler sans cesse – et d'abord à eux-mêmes – que nul n'est jamais assigné à l'échec ni condamné à l'exclusion, que chacun peut apprendre et grandir, que la transmission de la culture ne peut avoir pour objectif de sélectionner les élites, mais doit permettre à tous d'accéder au plaisir de penser et au pouvoir d'agir. Contre toutes les formes de fatalisme et de renoncement, contre l'obsession classificatoire de nos sociétés, contre l'enfermement systématique des sujets dans des « grilles » par des institutions qui se contentent de « gérer des flux », ils sont porteurs d'une « insurrection fondatrice » qui les place toujours, plus ou moins, en position de combat et les fait apparaître comme des « *empêcheurs d'enseigner en rond* ».

---

1. Ce titre est, bien évidemment, un plagiat du titre du film de Pierre Carles sorti en 2001, *La sociologie est un sport de combat*. Même si je ne partage pas toujours le point de vue de Pierre Carles, son travail pour montrer « la pensée de Pierre Bourdieu en action » est tout à fait remarquable et nous invite à « désontologiser » les travaux intellectuels et les recherches universitaires : aucune théorie ne se développe dans l'éther de la pensée pure, à l'abri des vicissitudes du temps et des tensions qui agitent le monde. Et la réflexion éducative, plus que toute autre encore, ne peut se draper dans sa « scientificité » ou se réfugier dans « la philosophie » en refusant de considérer le rôle qu'elle joue, de fait, dans le débat politique et social.

Mais les pédagogues sont aussi « au front » parce qu'ils prônent – et c'est ce qui agace chez eux – le « respect » de l'élève. S'ils postulent son éducatibilité, ils rappellent sans cesse que l'éducation n'est pas une fabrication et que nul ne peut apprendre et grandir à la place de quiconque. S'ils conviennent volontiers qu'il existe une antériorité de la culture et des savoirs sur les sujets qui viennent au monde, ils n'en affirment pas moins que chaque sujet doit s'approprier cette culture et ces savoirs dans une démarche singulière qui requiert son engagement personnel. Ontologiquement, le savoir précède l'apprendre ; pédagogiquement, le sujet précède le savoir. Et c'est cette double antécédence qui fait toute la difficulté de l'entreprise. C'est elle qui fait apparaître les pédagogues comme des « *empêcheurs de simplifier en rond* ».

Car, dès lors que l'on considère que l'on n'a jamais fini de proposer des ressources et des méthodes pour rendre les savoirs désirables et accessibles et que, simultanément, l'on accepte son impouvoir sur un sujet qui peut, seul, décider d'apprendre et de grandir, alors il faut batailler au quotidien contre toutes les tentations de la pensée magique. Il faut refuser la dévotion face à des programmes dont il suffirait de décréter l'importance pour garantir l'acquisition. Il faut renoncer à la croyance au pouvoir irrésistible de l'injonction à apprendre, même répétée en boucle par tous les acteurs de l'école et relayée en écho par les familles et les médias. Il faut abandonner aussi bien la nostalgie d'un passé idéalisé où « les élèves étaient encore motivés et travailleurs » que l'utopie d'une société idéale où les technologies numériques permettraient enfin à tous les enfants d'être miraculeusement de plain-pied avec les savoirs et de les échanger spontanément dans une grande fraternité planétaire... La pédagogie sait qu'apprendre ne va pas de soi, qu'enseigner requiert, en même temps, beaucoup d'ambition et de modestie. C'est pourquoi les pédagogues peuvent s'enorgueillir d'apparaître parfois comme des « *empêcheurs de bêtifier en rond* ».

Mais pour être crédibles dans leur entreprise, les pédagogues doivent évidemment donner l'exemple de la rigueur qu'ils prétendent incarner.

Car, dans les « sports de combat », il n'y a pas de victoire possible sur l'adversaire sans une victoire d'abord sur soi-même. Aucune chance de maîtriser la situation si l'on ne se maîtrise d'abord soi-même. Il faut épurer le geste de toute velléité narcissique. Renoncer à se faire plaisir et à briller devant le public. Éviter, plus que tout, de faire le matamore en s'épuisant dans la surenchère des effets pendant que l'adversaire se concentre, ressaisit ses forces et identifie le point faible, là où le coup sera fatal...

Dans les « sports de combat », la générosité ne suffit pas et, surtout, elle n'exonère en rien le combattant d'un travail précis et exigeant de préparation. Sans lui, sans l'effort pour comprendre, au plus près du plus juste, ce qui fait la différence entre un geste approximatif et un geste parfait, aucune chance de l'emporter. On peut, tout au plus, s'attirer la sympathie du public une fois à terre, attendrir les regards en faisant passer le perdant pour une victime et récupérer ainsi, *in extremis*, quelques satisfactions narcissiques.

Or, c'est peu dire que le pédagogue excelle dans cette gymnastique victimaire. Trop souvent emporté par ses convictions, il néglige parfois le ciselage du concept au profit du pathétique du discours. Légitimement révolté par la terrible constatation que « *l'espèce est malfaisante avec ses enfants*<sup>2</sup> », il se laisse aller à l'emballement militant sans toujours assurer ses arrières. C'est ainsi qu'il pratique volontiers la dénonciation systématique et le redressement moral. Le « respect de l'enfant » devient pour lui un étendard commode qui permet d'enrôler médecins, psychologues et sociologues, parents, enseignants et travailleurs sociaux, tous unis derrière quelques formules largement

---

2. Daniel Hameline, *Courants et contre-courants dans la pédagogie contemporaine*, ESF éditeur, 2000, p. 95.

consensuelles : « l'enfant est un être humain à part entière », « il faut respecter les lois de son développement », « nous devons écouter sa parole, répondre à ses besoins et à ses intérêts », « il ne peut apprendre que s'il est actif et en collaborant avec les autres », etc. Toutes ces affirmations semblent constituer un corps de doctrine assez stabilisé pour permettre de distinguer et de promouvoir les « bonnes pratiques » éducatives. Elles fonctionnent comme un signe de reconnaissance pour tous ceux qui, d'une manière ou d'une autre, militent pour « la cause des enfants ».

Sans doute ne peut-on pas échapper totalement à cette vulgate. Elle est même probablement nécessaire pour alimenter le « foyer mythologique<sup>3</sup> » où s'origine notre capacité d'affronter au quotidien la multitude des petits et grands échecs comme les persécutions tatillonnes des hiérarchies et institutions. Pour reprendre le collier tous les matins et affronter l'inévitable suffisance des spécialistes du « C'est pas possible... Et je vous l'avais bien dit ! », il faut un courage que les analyses philosophiques les plus fouillées et les travaux scientifiques les plus rigoureux sont bien incapables de nous communiquer. Aussi avons-nous besoin de paroles rituelles et de collectifs convaincus, de certitudes proclamées et de rappels vibrants de nos « valeurs fondatrices ». Car l'humain ne vit pas seulement de science. Et celui qui se coltine tous les jours des enfants excités, abîmés, ou simplement indifférents à ce qu'on est chargé de leur transmettre, ne peut se passer de quelques « lieux communs » pédagogiques

---

3. L'expression est de Cornélius Castoriadis qui montre, dans *L'Institution imaginaire de la société* (Seuil, 1975), qu'aucune société ne peut « se rassembler » et « s'instituer » dans le registre purement « économique-fonctionnel » et qu'il y faut un « imaginaire social » (« *La pseudo-rationalité moderne est une des formes historiques de l'imaginaire* », p. 219). De même que l'humanité n'est pas réductible à une vision naïve de ses « besoins matériels », l'engagement de tout humain prend sa source dans une vision qui dépasse l'ensemble des « raisons » mobilisées officiellement pour le justifier.

pour faire face à l'océan d'indifférence technocratique de son institution<sup>4</sup>.

Bien prétentieux serait donc celui ou celle qui proclamerait alors : « Lieux communs pédagogiques, je ne boirai pas de votre eau... » Mais bien naïf serait celui ou celle qui imaginerait que ces lieux communs vont lui permettre de gagner le combat contre la fatalité et l'injustice, pour la démocratisation de l'accès aux savoirs et l'émancipation des petits d'hommes. Car ce qui nous meut ne permet pas vraiment de combattre l'adversaire. Tout au contraire : à l'exposer sans précaution, on prend le risque du ridicule et du discrédit. Les professions de foi, dans leurs approximations inévitables et leur enthousiasme naïf, suscitent toujours un mélange de tendresse et de pitié. Et elles n'arment guère la main du militant !

C'est ainsi que ce qu'on nomme habituellement « la pédagogie » peut apparaître comme un fatras idéologique où des mots-valises issus du mouvement de l'Éducation nouvelle, structurée au début du xx<sup>e</sup> siècle, permettent toutes les interprétations et ouvrent la porte à toutes les suspicions : « l'élève au centre », n'est-ce pas l'enfant-roi ? « L'enfant actif », n'est-ce pas la totémisation du bricolage au détriment des savoirs élaborés ? L'appel à la « motivation », n'est-ce pas le caprice institutionnalisé ? « L'individualisation », n'est-ce pas l'individualisme ? Et la « personnalisation », l'enfermement dans le donné ? Quant à la « pédagogie de projet », ne confond-elle pas l'école, qui est faite pour apprendre, avec l'atelier ou l'usine, qui sont faits pour produire ?

C'est pourquoi, sans nier, par ailleurs, la nécessité d'une certaine rhétorique pédagogique, le pédagogue doit s'astreindre

---

4. Daniel Hameline propose une théorie des « lieux communs pédagogiques » à laquelle je renvoie : dans le « *lieu commun*, explique-t-il, *l'argumentation s'échafaude entre le truisme et l'évidence* » (*L'Éducation, ses images et son propos*, ESF éditeur, 1986, p. 63) ; et « *c'est le slogan lui-même qui, au prix du malentendu latent, permet l'unité d'action* » (*ibid.*, p. 64).

régulièrement à mettre ces lieux communs à l'épreuve du concept. Sans céder à la perversion scientiste de certains universitaires – qui font de la mise en échec des discours et pratiques pédagogiques l'instrument de leur carrière et le gage de leur propre réussite –, il nous revient de passer au crible d'une rigueur informée les « évidences partagées » du discours que nous utilisons par ailleurs. Sans complaisance, mais sans concession. Pour dissiper, autant que faire se peut, les malentendus.

Mais sans illusion, non plus : on n'éradique jamais les malentendus définitivement. D'autres émergent là où l'on croyait avoir clarifié les choses, dans les replis mêmes de la tentative de clarification. D'autres, encore, résistent ou se déplacent. La tâche n'est ainsi jamais terminée. Heureusement ! Si nous n'avions plus de malentendus à éclaircir, nous n'aurions plus grand-chose à nous dire.

*« Ne tenez jamais ces pistes et ces lumières comme définitives, ne rétablissez pas les tabous, ne jalonnez pas de routine les voies nouvelles. Ce qui est scandaleux, ce n'est pas que les éducateurs critiquent et cherchent à améliorer les méthodes de Mme Montessori, de Ferrière, de Decroly, de Piaget, de Washburne, de Dottrens ou de Freinet. Le scandale éducatif, c'est qu'il se trouve à nouveau des "fidèles" qui prétendent dresser, à l'endroit même où ce sont arrêtés ces éducateurs, des chapelles gardiennes jalouses des nouvelles Tables de la loi et des règles magistrales, et qu'on ne comprenne pas que la pensée de Ferrière, de Piaget, de Washburne, de Dottrens ou Freinet, est essentiellement mouvante, qu'elle n'est pas aujourd'hui ce qu'elle était il y a dix ans et que, dans dix ans, de nouvelles générations auront germé<sup>5</sup>. »*

---

5. Revue *L'Éducateur*, novembre 1945.

# 1

## Les méthodes actives

---

### Du bricolage à l'opération mentale

« On apprend bien qu'en étant actif... » De toute évidence, aucun « lieu » n'est plus « commun » que celui-ci. Nul, d'ailleurs, à ma connaissance, n'a jamais prétendu le contraire et l'on aurait bien du mal à trouver dans les écrits des polémistes les plus antipédagogues un éloge de « l'enfant passif »... Pour autant, l'expression est loin d'être insignifiante et suscite encore bien des débats. C'est qu'il y a mille manières d'être actif et que le mot ne dit rien de la nature de l'activité requise pour apprendre, ni, *a fortiori*, de celle des situations pédagogiques capables de susciter cette activité.

### « La méthode active » : travailler en classe !

Contrairement à une légende tenace, Jules Ferry n'était nullement réfractaire à la réflexion pédagogique. Il se présentait même volontiers comme un farouche partisan de ce qu'on nommait déjà les « méthodes nouvelles » : « *Ces méthodes nouvelles – qu'il appelle de ses vœux – consistent non plus à dicter comme un arrêt la règle à l'enfant, mais à la lui faire trouver ; elles se proposent avant tout d'exciter et d'éveiller la spontanéité de l'enfant, pour en surveiller, en diriger le développement normal,*

*au lieu de l'emprisonner dans des règles toutes faites auxquelles il n'entend rien*<sup>1</sup>. » Rien d'étonnant, dans ces conditions, qu'il ait sollicité le philosophe Henri Marion, très investi dans la promotion de l'enseignement secondaire pour les jeunes filles et particulièrement sensible aux questions pédagogiques, pour occuper, en 1883, la première chaire de « science de l'éducation » à la Sorbonne.

À l'époque, contrairement à aujourd'hui, l'expression « science de l'éducation » s'écrivait au singulier<sup>2</sup> : non que Jules Ferry et Henri Marion aient considéré que la pédagogie était une simple « technique », déductible de données scientifiques incontestées et assise sur des « vérités positives », à l'instar des mathématiques ou de la physique... mais, sans aucun doute, parce que, dans la perspective volontariste de la construction d'une institution scolaire d'État, laïque et gratuite, pour assurer « l'instruction obligatoire », l'affirmation de l'existence d'une « science de l'éducation » présentait l'avantage d'asseoir l'entreprise sur une doctrine stabilisée<sup>3</sup>.

En 1888, Henri Marion effectue ainsi, devant un parterre de « hussards noirs de la République » en formation, une leçon qui aura un grand retentissement et dont le texte sera longtemps considéré comme le « manifeste » pédagogique par excellence. Il y affirme d'emblée : « *Il n'y a qu'une méthode pédagogique digne de ce nom, c'est la méthode active*<sup>4</sup>. » Il justifie ce principe

---

1. Discours prononcé au congrès pédagogique du 2 avril 1880.

2. Plus personne, aujourd'hui, ne défend l'idée d'« une » science de l'éducation. Les sciences de l'éducation (au pluriel) ont été introduites à Genève en 1912 par Édouard Claparède (au moment de la création de l'Institut Jean-Jacques Rousseau) et la discipline universitaire a été instituée en France en 1967, avec, comme principe, un ensemble d'approches scientifiques travaillant complémentirement sur le même objet : l'éducation. Pour autant, l'identité de la discipline reste en débat. Cf. Bernard Charlot, *Les Sciences de l'éducation : en enjeu, un défi*, ESF éditeur, 1995.

3. Jacqueline Gautherin, *Une Discipline pour la République. La science de l'éducation en France (1882-1994)*, Peter Lang, 2002.

4. Texte cité par Daniel Hameline, Arielle Jornod, Malika Belkaïd, *L'École active : textes fondateurs*, PUF, 1995.

de deux manières : d'une part, en expliquant que le rôle du maître est de mettre l'esprit de l'élève « en mouvement », de lui donner « l'impulsion et l'éveil » nécessaires à son développement ; d'autre part, en soulignant que, selon la formule d'Aristote, « *on ne sait bien que ce que l'on a fait soi-même* ».

Rendre l'élève actif, c'est donc, tout à la fois, l'inviter à s'engager lui-même dans ses apprentissages et lui proposer de travailler concrètement, à « *composer, écrire, dessiner, agir de toutes les manières susceptibles d'exercer et d'éprouver ses forces* ». Le maître a donc la responsabilité de « mobiliser » et de « faire agir », de mobiliser en faisant agir et de faire agir en mobilisant. Pour Henri Marion, « la méthode active » consiste donc tout simplement à organiser la classe pour que l'élève y travaille vraiment, c'est-à-dire qu'il ne se contente pas d'écouter ni même de mémoriser des règles de grammaire, des formules mathématiques ou des leçons de géographie, mais qu'il les mette en pratique. Cette « mise en pratique » a le double avantage de combattre l'ennui et de favoriser la compréhension, de susciter l'implication et de permettre l'assimilation.

Et « la méthode active » est d'autant plus efficace, explique Marion, que le maître alterne méthodiquement des temps de découverte (qu'il nomme « euristiques ») et des temps de formalisation (« brefs résumés, tableaux d'ensemble, voire leçons *ex cathedra* ») : les premiers, qui risquent toujours d'être « *désordonnés et décousus* », sont ainsi contrebalancés par les seconds « *dont le rôle propre est d'assurer l'ordre dans l'esprit, l'organisation des idées acquises* »... Tandis que les seconds, qui basculent facilement dans « *la leçon magistrale interminable qui assomme l'élève parce qu'elle le laisse inerte* », sont équilibrés par les premiers où « *l'esprit de l'enfant est invité à battre les buissons pour faire lever lui-même le gibier* ».

Plus précisément et de manière plus exigeante encore, le maître qui pratique « la méthode active » pourra-t-il faire émerger la nécessité de la formalisation dans le travail de découverte lui-même et faire en sorte que les élèves prennent part à